

# Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática

Teaching reading comprehension in secondary school:  
a systematic review

Ensino de compreensão de textos na escola secundária:  
uma revisão sistemática

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

## Juliana Tonani

CIIPME-CONICET

Argentina

[jtonani@conicet.gov.ar](mailto:jtonani@conicet.gov.ar)

ORCID: [0000-0003-4822-3839](https://orcid.org/0000-0003-4822-3839)

## María de los Ángeles Chimenti

CIIPME-CONICET

Argentina

[mchimenti@conicet.gov.ar](mailto:mchimenti@conicet.gov.ar)

ORCID: [0000-0002-5709-3696](https://orcid.org/0000-0002-5709-3696)

**Recibido:** 13/04/23

**Aprobado:** 26/06/23

### Cómo citar:

Tonani, J., & Chimenti, M. A. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

## Resumen

La comprensión de textos es una habilidad compleja que se aprende a lo largo de la vida, requiere enseñanza explícita y es central en la escuela por su potencial epistémico. En este trabajo se presenta una revisión sistemática de propuestas destinadas a enseñar y a comprender textos a estudiantes hispanohablantes de nivel secundario, en el contexto iberoamericano en el período 2012-2022. Se localizaron 14 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y que refieren a 12 propuestas de enseñanza. Se identificaron distintas actividades y se encontró que las más frecuentes promueven las habilidades de jerarquización de la información y de generación de inferencias. Además, se observó que en la mayoría de las propuestas se combinan actividades orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, se trabaja con textos expositivos, y las secuencias didácticas se suelen estructurar en torno a la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Teniendo en cuenta que las propuestas revisadas tienden a implementarse al comienzo de la escolaridad secundaria, y que en solo tres casos el desarrollo de prácticas de lectura se combina con la enseñanza de contenidos curriculares, la presente revisión pone en evidencia que se requieren estudios que promuevan el abordaje de la comprensión de textos en conjunto con la enseñanza de los contenidos propios de las distintas asignaturas, en especial en los últimos años de la escuela secundaria.

## Abstract

Reading comprehension is a complex skill learned throughout life, it requires explicit teaching, and it is central at school because of its epistemic potential. This paper presents a systematic review of proposals aimed at teaching reading comprehension to Spanish-speaking secondary school students in the Ibero-American context in the period 2012-2022. Fourteen studies were located that met the inclusion criteria and allowed us to identify 12 teaching proposals. Among the different activities identified, the most frequent ones are those that promote the skills of hierarchizing information and generating inferences. Additionally, most proposals combine activities aimed at developing cognitive and metacognitive skills and work with expository texts. The teaching sequences are usually structured around the explicit teaching of reading strategies. Considering that the reviewed proposals tend to be implemented at the beginning of secondary school and that the development of reading practices is embedded in the teaching of curricular contents only in three cases, this review highlights the need for studies that promote reading comprehension in conjunction with the teaching of different subjects, especially in the final years of secondary school.

### Palabras clave:

comprensión de textos, escuela secundaria, intervención, estrategias de comprensión, revisión sistemática.

### Keywords:

reading comprehension, secondary schools, intervention, reading strategies, systematic review.

## Resumo

A compreensão de textos é uma habilidade complexa que é aprendida ao longo da vida, requer instrução explícita e é central para a escola por causa de seu potencial epistêmico. Este artigo apresenta uma revisão sistemática das propostas destinadas a ensinar a compreensão de textos aos estudantes falantes de espanhol do ensino médio no contexto ibero-americano no período de 2012 a 2022. Foram localizados 14 estudos que preenchem os critérios de inclusão e permitiram identificar 12 propostas de ensino. Foram identificadas também diferentes atividades, e constatou-se que as mais frequentes promovem a capacidade de hierarquizar informações e gerar inferências. Além disso, observou-se que a maioria das propostas combina atividades destinadas a desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas, trabalho com textos expositivos, e as sequências didáticas costumam ser estruturadas em torno do ensino explícito de estratégias de compreensão. Considerando que as propostas analisadas tendem a ser implementadas no início do ensino médio e que em somente três casos o desenvolvimento de práticas de leitura aparece junto com o ensino do conteúdo curricular, esta revisão mostra que são necessários estudos que promovam a abordagem da compreensão de texto em conjunto com o ensino do conteúdo das diferentes disciplinas, especialmente nos últimos anos do ensino médio.

### Palavras-chave:

compreensão de textos, escola secundária, intervenção, estratégias de compreensão, revisão sistemática.

## Introducción

Leer (y comprender) un texto es una actividad compleja que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que pone en juego múltiples procesos cognitivo-lingüísticos (Abusamra *et al.*, 2022). Al ser una práctica cultural, se despliega contextualmente situada (Cassany, 2006; Snow, 2002). De esta manera, tanto los aspectos sociales y culturales como los cognitivos son fundamentales para abordar las prácticas de lectura que tienen lugar en la escuela, en las que se imbrican diversas perspectivas (Cassany, 2006; Marder & Zabaleta, 2014; Palincsar, 2017). En la escuela secundaria, en particular, una adecuada habilidad de comprensión de textos, que progresivamente se vuelven más complejos, resulta fundamental para el abordaje de los contenidos curriculares y transversal a todas las materias debido a su potencial epistémico (Serrano, 2014; Shanahan & Shanahan, 2008). Por ser una habilidad crucial para las trayectorias estudiantiles en la escuela secundaria (Roldán, 2019) y un objetivo prioritario para todos los sistemas educativos (Abusamra *et al.*, 2022), resulta fundamental continuar reflexionando respecto de las prácticas de enseñanza cuyo fin es promover la lectura y, en particular, la comprensión de textos.

En los últimos años se ha desarrollado un importante cúmulo de conocimientos sobre cómo y cuándo enseñar a comprender textos en la escuela (Sánchez, 2016). Uno de los aportes más relevantes en relación con la instrucción en comprensión de textos ha sido el meta-análisis realizado por el National Reading Panel de Estados Unidos (National Reading Panel, 2000), que relevó 203 estudios e identificó ocho tipos de instrucción con bases científicas sólidas para mejorar la comprensión en el aula: monitoreo de la propia comprensión, aprendizaje cooperativo, uso de organizadores gráficos, enseñanza de la estructura y el contenido de los textos narrativos, respuesta a preguntas, generación de preguntas y resumen. Asimismo, destacó la efectividad de la implementación de múltiples estrategias en el aula en lugar de focalizar en la enseñanza de una habilidad aislada.

Otros meta-análisis se han ocupado de indagar acerca de la enseñanza de la comprensión de textos en relación con distintas variables, tales como la escritura (Graham & Hebert, 2010), la interacción en el aula (Murphy *et al.*, 2009), o la presencia de curso completo a la hora de implementar una propuesta de enseñanza (Okkinga *et al.*, 2018). Aunque estas revisiones dan cuenta de la multiplicidad de evidencia sobre la eficacia de programas y marcos instruccionales para enseñar a comprender textos en la escuela, los estudios analizados fueron implementados en distintos niveles educativos y con poblaciones con lenguas distintas al español.

En el contexto hispanohablante se ha realizado a la fecha un solo meta-análisis sobre la eficacia de la mejora de la comprensión lectora en español (Ripoll, 2016). En este trabajo se revisaron 39 estudios implementados en distintos niveles educativos y se encontró que los métodos basados en estrategias de comprensión fueron los más eficaces. Las estrategias más utilizadas fueron las actividades de identificación de ideas principales y/o de progresión temática, de generación de inferencias y de elaboración de resúmenes (Ripoll & Aguado, 2014).

Recientemente se han publicado al menos tres revisiones bibliográficas relativas a la enseñanza de la comprensión de textos que incluyen estudios realizados con población hispanohablante. Por una parte, Loayza Romero *et al.* (2022) revisaron 30 estudios bajo la pregunta sobre la relación entre la comprensión de textos y las estrategias

pedagógicas en distintos niveles educativos y encontraron que las estrategias más utilizadas fueron las actividades metacognitivas y de jerarquización de la información, así como las que promovían aspectos motivacionales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Todas ellas tienen un efecto positivo sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de las y los estudiantes. Si bien la mayoría de los estudios revisados fueron implementados con estudiantes hispanohablantes, el trabajo de Loayza Romero *et al.* (2022) no se circunscribe a esta población.

Por otra parte, Farfán Castillo & Gutiérrez-Ríos (2022) relevaron 51 estudios, entre los que se incluyen tanto trabajos teóricos como reportes de intervención, relacionados con la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria en Colombia. Los hallazgos indican que los estudios en comprensión lectora que se focalizaron en textos expositivos planteaban actividades orientadas a la activación de conocimientos previos, la jerarquización de información y la formulación de hipótesis, mientras que cuando se trabajaba textos argumentativos o narrativos, en general se buscaba fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, Roldán & Zabaleta (2021) revisaron 26 estudios implementados tanto en el nivel primario como secundario en español y los clasificaron según la modalidad de intervención: infusiva, aditiva o intermedia (Tellez, 2005). Pese a la amplia variedad de estrategias y recursos relevados, los autores concluyeron la necesidad de intensificar la investigación con población hispanohablante en la escuela secundaria, dado el número limitado de estudios encontrados en este nivel.

Si bien estos estudios dan cuenta de importantes avances en el desarrollo de la investigación de la enseñanza de la comprensión de textos en el mundo hispanohablante y en la revisión de bibliografía en español, es posible señalar al menos tres limitaciones. En primer lugar, en algunos casos las preguntas de investigación son amplias: los criterios de inclusión no contemplan la población (Loayza Romero *et al.*, 2022) o bien el tipo de estudio, por lo que se relevan trabajos que no necesariamente incluyen intervenciones (Farfán Castillo & Gutiérrez-Ríos, 2022). Además, los estudios que indagan de forma específica sobre implementaciones en el aula (Ripoll & Aguado, 2014; Roldán & Zabaleta, 2021) toman en consideración investigaciones solo experimentales o cuasiexperimentales, por lo que se pierde el registro de aquellas que optan por un diseño cualitativo. Finalmente, en todos los casos se incluyen propuestas desarrolladas en escuela primaria y secundaria. Considerando que las prácticas de lectura en la escuela secundaria se vuelven más complejas y se encuentran cada vez más imbricadas con los contenidos de las materias (Biancarosa y Snow, 2004), resulta necesaria una aproximación que de modo específico sistematice las propuestas implementadas en este nivel y que contemple la multiplicidad de enfoques metodológicos.

El presente estudio tiene como objetivo relevar investigaciones empíricas que han implementado propuestas orientadas a enseñar a comprender textos en el ámbito de la escuela secundaria y realizadas con población hispanohablante en el contexto iberoamericano. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura disponible en el período 2012-2022. Se buscó, a través de una síntesis cualitativa (Moher *et al.*, 2009), responder a la pregunta: ¿Cuáles y cómo son las propuestas desarrolladas en español, en los últimos diez años, destinadas a enseñar a comprender textos en la escuela secundaria?

# Metodología

## Procedimiento de búsqueda

La revisión sistemática de la literatura se realizó siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021). La búsqueda de información se llevó a cabo durante la primera semana de septiembre de 2021 en cuatro bases de datos: ERIC, SCOPUS, SciELO y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT).

La búsqueda se realizó sobre la base de combinaciones de las palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en dos ejes: uno referente a la habilidad de comprender textos (*comprensión de textos, comprensión lectora, lectura, leer*) y otro referente a la propuesta e implementación pedagógica (*intervención, enseñanza, programa, efectos, estrategias*).

En el caso de la búsqueda en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del MINCyT, se incluyeron también palabras clave relativas al nivel educativo (*escuela, secundaria, secundario, nivel medio*) y se utilizó el filtro por tipo de publicaciones (artículos, capítulos de libros, tesis de posgrado). En las búsquedas realizadas en las otras bases, el filtro por nivel educativo se hizo manualmente al analizar los resultados. En todos los casos, se realizó un filtro temporal en la búsqueda inicial y en Scopus se utilizó, además, el filtro por países. Finalmente, en Scopus la búsqueda se realizó en inglés a partir de las traducciones de las palabras clave (*reading, comprehension, literacy, intervention, strateg\*, teach\*, program, effects*) y se añadió la palabra *school*. En ERIC se utilizó su tesoro para afinar la búsqueda mediante descriptores. De este modo, las palabras buscadas fueron: *reading comprehension, literacy, reading improvement, improvement programs, instructional effectiveness, program effectiveness*. Además, se añadió el descriptor *foreign countries* y se excluyó, mediante el operador NOT, el término *English (second language)*.

Una vez realizada la búsqueda, se procedió a una primera selección por título y resumen mediante el software Rayyan (Ouzzani *et al.*, 2016). Este proceso fue realizado de modo independiente por las dos autoras, obteniéndose un grado de acuerdo sustancial, alto, medido mediante el índice Kappa de Cohen ( $\kappa = 0,64$ ). En los casos en los que no hubo acuerdo, las diferencias de opinión se resolvieron mediante el diálogo. Luego, se procedió a la lectura por texto completo.

Con el fin de complementar los resultados obtenidos, en diciembre de 2021 se realizó una búsqueda adicional: se consultó vía mail a expertas y expertos en la temática, se rastrearon las citas de interés de los estudios previamente encontrados y se utilizaron motores de búsqueda como Google Scholar, DOAJ y DIALNET.

Finalmente, en octubre de 2022 se procedió a replicar la búsqueda con el objetivo de actualizarla. Con tal fin, se utilizó el filtro temporal en todas las bases limitando la búsqueda a los años 2021-2022.

## Criterios de inclusión

Se decidió incluir trabajos empíricos que:

- i. tienen como objetivo explícito poner en práctica una estrategia previamente diseñada con el fin de enseñar a comprender textos;
- ii. reportan investigaciones en el ámbito escolar y, específicamente, en el nivel secundario;
- iii. fueron implementados con estudiantes cuya L1 es el español en el contexto iberoamericano;
- iv. tienen lugar en la escuela, con estudiantes sin dificultades en el desarrollo o en el aprendizaje;
- v. describen exhaustivamente la propuesta implementada;
- vi. se publicaron en el período 2012 - 2022.

Adicionalmente, en la última búsqueda se consideró un criterio adicional:

- vii. la novedad de la publicación, es decir, que el estudio no se haya incluido en la búsqueda anterior. Se sumó este criterio con el fin de excluir tres estudios previamente localizados, que no correspondía descartar por otros motivos.

## Análisis de las propuestas

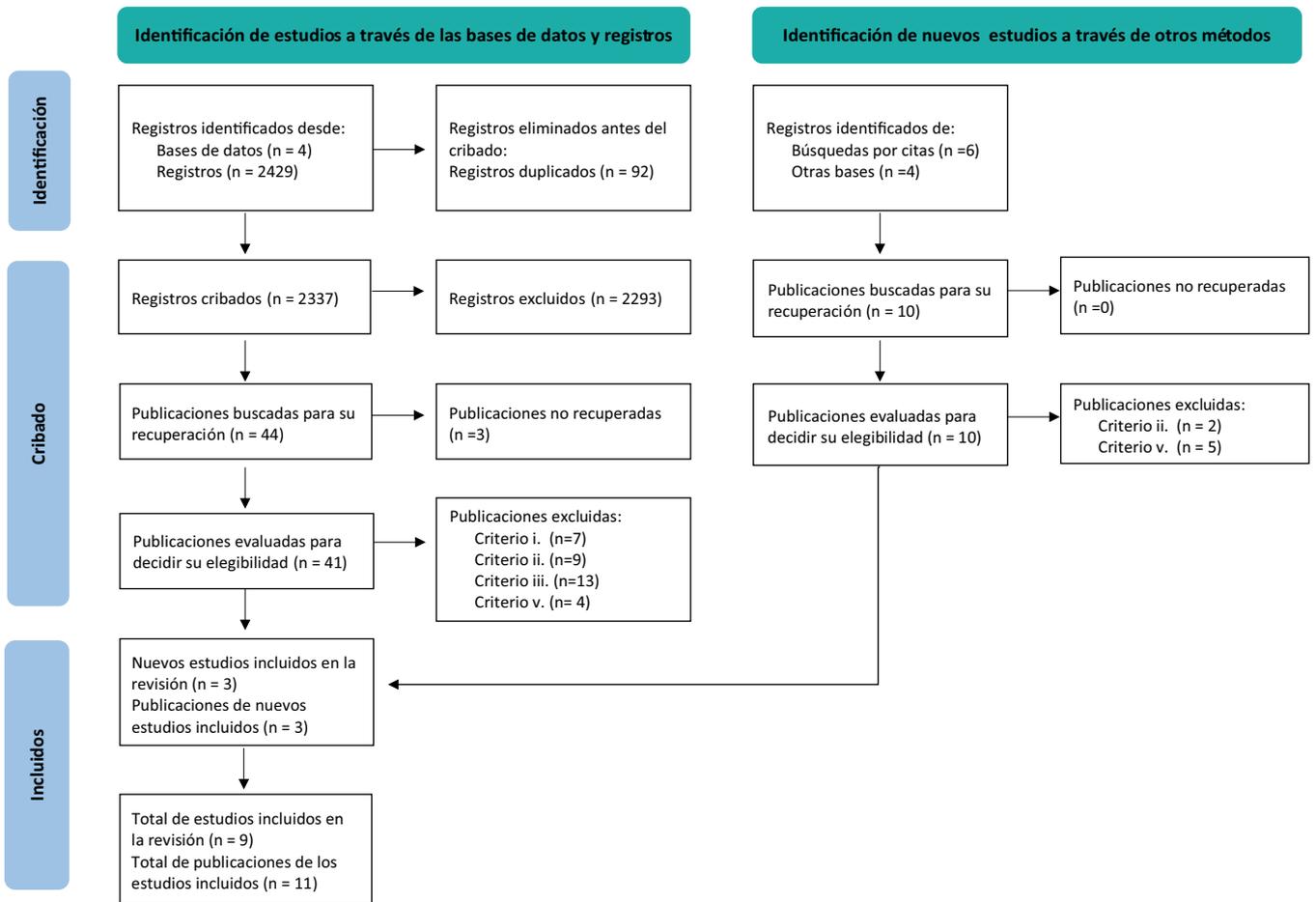
Para el análisis de los artículos identificados se construyó una matriz de datos en Excel con algunas categorías a priori (autor, tipo de publicación, año de publicación, país donde se implementó la propuesta, población de estudio, enfoque metodológico, objetivo, descripción de la propuesta y resultados). A partir de la lectura por texto completo, se añadieron otras dimensiones relevantes en relación con la pregunta de investigación que permitieron caracterizar a las propuestas en estudio, contemplando la variedad metodológica de los estudios incluidos.

De esta manera, se agruparon las propuestas de acuerdo con las habilidades cognitivas y metacognitivas ejercitadas. Para ello, se armó un cuadro de doble entrada en uno de cuyos ejes se ubicaron los estudios, y en el otro, el tipo de actividad. Para delimitar cada tipo de actividad se tuvieron en cuenta, por un lado, un modelo multicomponencial que identifica once componentes implicados en la comprensión textual (Abusamra *et al.*, 2014; De Beni *et al.*, 2003), y por el otro, la clasificación de intervenciones en función de las actividades o estrategias utilizada por Ripoll & Aguado (2016). Complementariamente, se clasificaron los estudios en función de la organización de la secuencia didáctica. Todo esto permitió sistematizar las propuestas considerando los siguientes aspectos: el abordaje teórico de la comprensión de textos, las actividades más frecuentes, su combinación según promuevan habilidades cognitivas o metacognitivas, los tipos de textos utilizados y la organización de las secuencias implementadas.

# Resultados

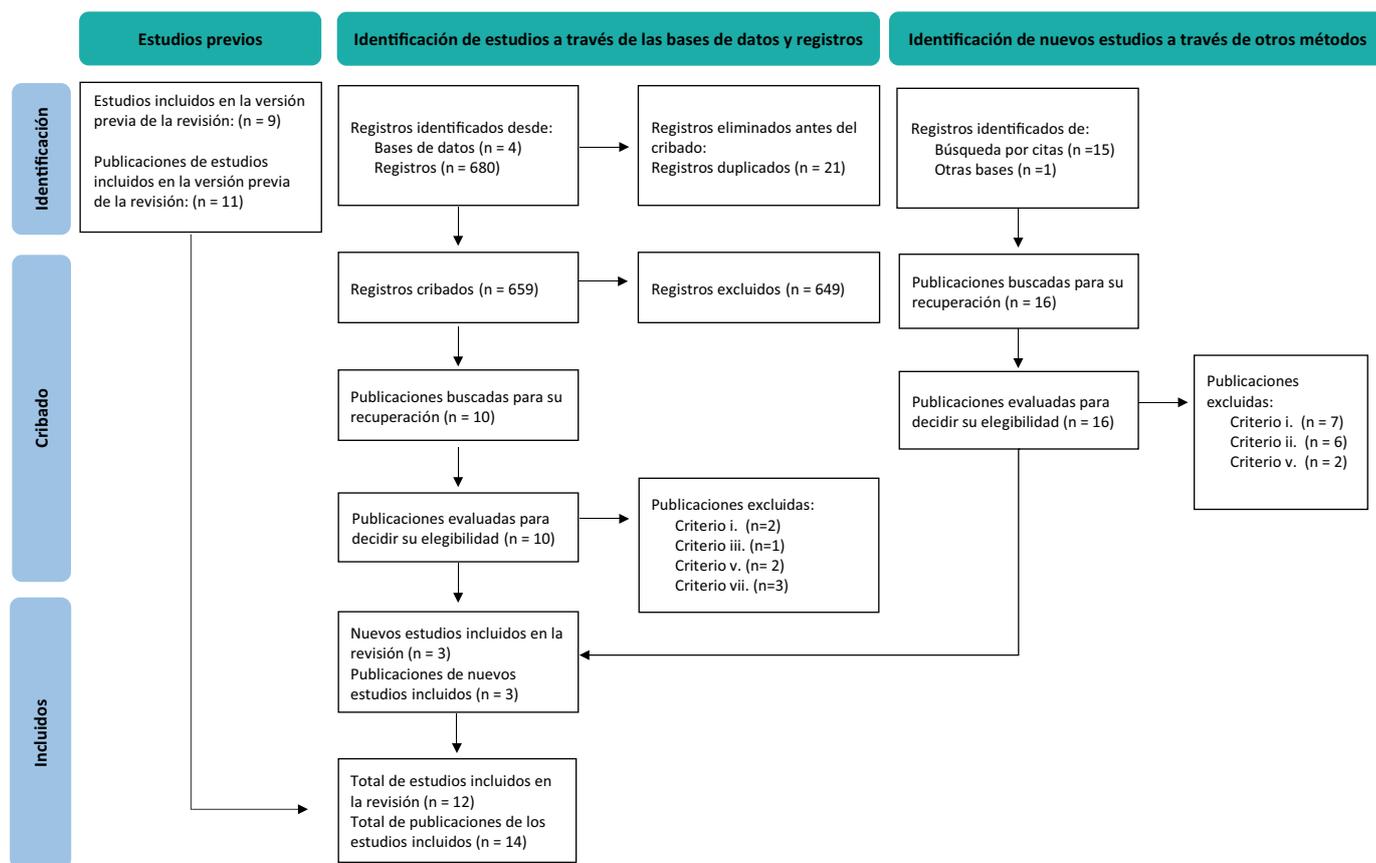
La búsqueda realizada durante septiembre de 2021 resultó en un total de 2.429 registros, a los que se añadieron 10 más a través de la búsqueda adicional. En la Figura 1 se puede observar en detalle el procedimiento de identificación y selección de los estudios en esta instancia. En la búsqueda replicada en octubre de 2022 se encontraron 680 registros; en la búsqueda complementaria, se sumaron 16 publicaciones más. En la Figura 2 se puede observar el procedimiento de identificación y selección de los estudios de esta segunda búsqueda que, integrada con la anterior, derivó en la inclusión final de 14 publicaciones que reportan un total de 12 propuestas diseñadas e implementadas, con el fin de enseñar a comprender textos en la escuela secundaria.

**Figura 1**  
Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos. Búsqueda 1 (2012-2021).



**Figura 2**

Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos. Búsqueda actualizada (2012-2022).



## Características generales de las propuestas

La Tabla 1 ofrece un resumen de las propuestas seleccionadas para la revisión. En las 12 investigaciones analizadas, se observa una tendencia a utilizar un enfoque metodológico cuantitativo: nueve de ellas utilizaron un diseño con pre-test/post-test, con o sin grupo control, mientras que tres se ajustaron a un enfoque cualitativo.

Todos los estudios se desarrollaron con población latinoamericana: cinco se llevaron adelante en Argentina, cuatro se implementaron en Colombia y tres en Chile.

Todas las propuestas excepto dos (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Roni *et al.*, 2013<sup>1</sup>) se implementaron en los primeros años de escolaridad secundaria. Mayoritariamente, además, se desarrollaron en talleres extracurriculares. Solo dos propuestas tuvieron lugar en el área de Lengua y Literatura (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022) y dos en el seno de otras asignaturas escolares: Construcción de la Ciudadanía (Roldán *et al.*, 2021) y Biología (Roni *et al.*, 2013).

Las secuencias didácticas tuvieron una duración que osciló entre 6 y 16 sesiones desarrolladas, en su mayoría, semanalmente. Solo en una la duración contempló un ciclo lectivo completo, con 26 sesiones (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021), y una consistió en un taller de una sola sesión de tres horas (Maturano *et al.*, 2016).

**Tabla 1**

Resumen de las propuestas de enseñanza incluidas en la revisión.

| Propuesta | Autores/as  | Año  | País      | Inicio/<br>Final de la<br>secundaria | Enfoque<br>metodológico                                | Espacio  | Duración  |
|-----------|---|------|-----------|--------------------------------------|--|--|---|
| 1         | Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi                               | 2016 | Argentina | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Taller<br>extracurricular                        | 12 semanas<br>12 sesiones<br>(60 minutos c/u)                     |
| 2         | Castrillón Rivera, Morillo<br>Puente y Restrepo<br>Calderón           | 2020 | Colombia  | Final                                | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Taller<br>extracurricular                        | 8 semanas<br>16 sesiones  |
| 3         | Doll Castillo y Parra<br>Vásquez                                      | 2021 | Chile     | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Lenguaje y<br>Comunicación                       | Ciclo lectivo<br>26 sesiones<br>(90 min c/u)<br>39 horas en total |
| 4         | Galeano-Sánchez y<br>Ochoa-Angrino                                    | 2022 | Colombia  | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Lenguaje   | 6 sesiones<br>2 hs c/u  |
| 5         | Lagos, Yaikin, Espinoza,<br>Alveal, Jara, Rivera y<br>Torres          | 2013 | Chile     | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>2 GE + 2 GC       | Taller<br>extracurricular                        | 8 semanas<br>8 sesiones<br>(90 minutos c/u)                       |
| 6         | Maturano, Soliveres,<br>Perinez, y Álvarez<br>Fernández               | 2016 | Argentina | Inicio                               | Cualitativo<br>descriptivo                             | Taller<br>extracurricular                        | 1 sesión<br>3 horas   |
| 7         | McCarthy, Soto, Malbrán,<br>Fonseca, Simian y<br>McNamara             | 2018 | Argentina | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Formación<br>virtual asistida<br>por un software | 7 semanas<br>7 sesiones<br>(60 minutos c/u)                       |
| 8         | McCarthy, Soto, Gutierrez<br>de Blume, Palma,<br>González, y McNamara | 2020 | Chile     | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE, sin GC      | Formación<br>virtual asistida<br>por un software | 9 sesiones<br>(45 minutos c/u)                                    |
| 9         | Meneses Alba, Osorio y<br>Rubio                                       | 2018 | Colombia  | Inicio                               | Cualitativo<br>Investigación<br>basada en el<br>diseño | Taller<br>extracurricular                        | 10 sesiones<br>(2 horas c/u)<br>20 horas en total                 |
| 10        | Muñoz-Muñoz y Ocaña<br>de Castro                                      | 2017 | Colombia  | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE, sin GC      | Taller<br>extracurricular                        | 12 sesiones<br>(2 o 4 horas c/u)                                  |
| 11        | Roldán  | 2021 | Argentina | Inicio                               | Cuantitativo<br>Diseño pre y post<br>1 GE + 1 GC       | Construcción de<br>la Ciudadanía                 | 14 semanas<br>14 sesiones<br>(120 minutos c/u)                    |
|           | Roldán, Zabaleta y<br>Barreyro  | 2021 |           |                                      |  |  |   |
| 12        | Roni  | 2019 | Argentina | Final                                | Cualitativo<br>Co-diseño<br>didáctico                  | Biología   | 7 semanas<br>(14 horas en total)                                  |
|           | Roni, Alfie y Borches   | 2013 |           |                                      |  |  |   |

## Abordaje teórico de la comprensión de textos

Entre las investigaciones analizadas, se observa un acuerdo general a la hora de conceptualizar la comprensión de textos como un complejo proceso de construcción de significado, en el que el lector tiene un rol activo. Así, se establece que la comprensión implica la construcción de un modelo de situación coherente con el contenido del texto (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2020), lo que pone en juego múltiples habilidades (Cartoceti *et al.*, 2016; Roldán *et al.*, 2021) y supone la interacción entre texto, lector y contexto (Lagos *et al.*, 2013; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017). Además de los aspectos cognitivos, se consideran aspectos socioculturales igualmente relevantes: se alude al impacto de las variables socioeconómicas en la comprensión (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Roldán *et al.*, 2021) y se la conceptualiza como medio para el acceso al conocimiento y el aprendizaje situado, en interacción con otros (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Maturano *et al.*, 2016; Roni *et al.*, 2013).

En los estudios de enfoque cuantitativo, aparece enunciada con frecuencia la preocupación por las habilidades de comprensión de las y los estudiantes de escuela secundaria medidas en pruebas estandarizadas, en tanto punto de partida para el desarrollo de propuestas de intervención. Se refiere a los resultados obtenidos en las pruebas PISA (Cartoceti *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020) y/o en pruebas de similares características implementadas por los Ministerios de Educación de cada país (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Roldán *et al.*, 2021). En los estudios cualitativos, por su parte, se desarrollan consideraciones relativas a las características de los contenidos y textos escolares de ciencias naturales (Maturano *et al.*, 2016), la argumentación y el pensamiento crítico (Meneses Alba *et al.*, 2018), y las prácticas de lectura y escritura situadas (Roni *et al.*, 2013). En todos los casos, se subraya, como punto de partida para el diseño de propuestas de enseñanza, la relación de necesidad entre las habilidades de comprensión y el aprendizaje significativo de contenidos disciplinares más allá del área de Lengua. Consideraciones similares se encuentran también en algunos de los estudios de enfoque cuantitativo (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Lagos *et al.*, 2013; Roldán *et al.*, 2021).

## Actividades más frecuentes

En todas las propuestas analizadas, a excepción de las de Cartoceti *et al.* (2016) y Castrillón Rivera *et al.* (2020), se incluyen actividades que tienen por objetivo reconocer las ideas principales del texto. De esta manera, la mayoría de las secuencias ejercitan la habilidad de jerarquizar información. Otras actividades que se realizan en menor medida y de manera complementaria para la ejercitación de esta habilidad son el reconocimiento del tema del texto (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Meneses Alba *et al.*, 2018; Roni *et al.*, 2013), la elaboración de resúmenes (Lagos *et al.*, 2013; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Roldán *et al.*, 2021) y el trabajo con los paratextos (Maturano *et al.*, 2016; Meneses Alba *et al.*, 2018; Roldán *et al.*, 2021).

El segundo proceso involucrado en la comprensión de textos y mayoritariamente ejercitado es la habilidad de realizar inferencias (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021;

Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021). La realización de hipótesis y/o predicciones sobre la información que provee el texto es la siguiente actividad más utilizada (Maturano *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021). En igual medida, se propone trabajar con la estructura del texto o el análisis del tipo textual (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roni *et al.*, 2021). También es frecuente que se realicen actividades que buscan supervisar la propia comprensión del texto (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017).

En menor medida, se proponen otras actividades como el trabajo con el vocabulario (Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021), el establecimiento de objetivos de lectura (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Roni *et al.*, 2013) y la activación de conocimientos previos (Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021; Roni *et al.*, 2013).

## Actividades cognitivas y metacognitivas

En 11 propuestas se utilizan actividades que promueven el ejercicio de habilidades cognitivas, mientras que 10 propuestas incluyen actividades metacognitivas. De esta manera, son nueve las propuestas que combinan ambas actividades, aun cuando el foco esté puesto en uno u otro aspecto.

De las tres propuestas restantes, dos se centran únicamente en procesos cognitivos (Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013) y una trabaja específicamente la habilidad de detectar errores e incongruencias como actividad metacognitiva, lo que se explica en virtud del marco teórico y la hipótesis planteada (Cartoceti *et al.*, 2016).

En las propuestas que combinan ambos tipos de actividades, en general el foco está puesto en las habilidades cognitivas. Al priorizarse actividades como la jerarquización de información, la realización de inferencias o el trabajo con el tipo textual, la secuencia suele incluir actividades metacognitivas tales como señalar los objetivos de lectura o realizar predicciones del texto, aun cuando no se señale explícitamente el trabajo metacognitivo en la descripción de la propuesta o en el marco teórico. Cuando el foco está puesto en las actividades metacognitivas (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017), es el marco teórico sobre metacognición lo que estructura la propuesta, que se organiza en las fases de planificación, supervisión y evaluación de la propia comprensión. Es al interior de cada fase que, a su vez, se trabajan procesos cognitivos de la comprensión de textos.

## Tipos de textos

En general, se trabaja con textos expositivos que pueden estar (o no) en relación con temas de una asignatura escolar en particular y que se suelen extraer de manuales

escolares. En menor medida, se reportan otros tipos de textos trabajados, como narrativos y argumentativos. Algunas propuestas, además, abordan explícitamente las características del tipo textual elegido (Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Meneses Alba *et al.* 2018, Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roni *et al.*, 2013). Incluso, en una de las propuestas analizadas, se estructura la secuencia teniendo en cuenta la tipología textual y el trabajo con las características de cada género abordado (Castrillón Rivera *et al.*, 2020).

En general, no se reporta la extensión de los textos o información pormenorizada acerca de su elección y no se observa homogeneidad sobre qué aspectos reportar: en algunos casos se informa el tema y, en otros, el tipo de texto. Solo en algunas pocas propuestas se hace alusión al uso de otros materiales y recursos como imágenes, videos, animaciones, etc. (Cartoceti, *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Roni *et al.*, 2013). El uso del soporte digital es particularmente relevante en las propuestas de McCarthy *et al.* (2018, 2020), puesto que se desarrollan en su totalidad en una plataforma y, además de actividades de práctica dirigida, hacen uso de estrategias de gamificación propias de entornos virtuales. Por su parte, Maturano *et al.* (2016) implementan simulaciones en computadora y Roni *et al.* (2013) también incluyen algunas actividades mediadas por la tecnología.

## Organización de las secuencias

Además de considerar las tareas implementadas en función de los procesos subyacentes a la comprensión de textos, una dimensión de análisis relevante es la organización de las actividades en el aula. Si bien hay una amplia variedad, se encontró que la organización más usual distingue entre los momentos antes, durante y después de la lectura (Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021).

Por su parte, las propuestas que se focalizan en el trabajo metacognitivo (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017) suelen organizarse en función de las fases de planificación, supervisión y evaluación. Esta organización se puede replicar en cada sesión u operar como el organizador de la secuencia completa.

Finalmente, otras maneras en las que se pueden organizar las actividades son considerando el enfoque de Enseñanza Directa (Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Meneses Alba *et al.*, 2018) o el establecimiento de ciclos de práctica dirigida y práctica abierta (McCarthy *et al.*, 2018; 2020).

## Discusión

El objetivo del presente trabajo fue revisar sistemáticamente las propuestas de enseñanza de la comprensión de textos en escuela secundaria, que la investigación ha reportado durante los últimos diez años en el contexto iberoamericano y con población hispanohablante. El análisis de las dimensiones seleccionadas permite poner de manifiesto algunas tendencias, al mismo tiempo que abre la discusión hacia proyecciones de futuros trabajos en el área.

Las actividades más frecuentes en las propuestas incluidas en la revisión son aquellas que apuntan al desarrollo de las habilidades de jerarquización de la información y

generación de inferencias, lo que coincide con los hallazgos reportados por Ripoll & Aguado (2014) en su meta-análisis. Ambas habilidades juegan un rol clave a la hora de comprender un texto. Jerarquizar adecuadamente la información supone no solo seleccionar aquella que es relevante sino (y fundamentalmente) inhibir la irrelevante, lo que implica la puesta en marcha de un mecanismo de inhibición y supresión verbal que se ha mostrado ineficiente en malos comprendedores (Abusamra *et al.*, 2008, 2020; Borella *et al.*, 2010; Cartoceti, 2012). Generar inferencias, por su parte, es crucial para la construcción de un modelo de situación coherente con el contenido del texto (Cain, 2022; Perfetti & Helder, 2022; van den Broek & Kendeou, 2022).

Todas las propuestas revisadas, a excepción de una, promueven la ejercitación de múltiples estrategias en el aula (National Reading Panel, 2000). A su vez, la mayoría incluye tanto actividades cognitivas como metacognitivas. Ello favorece la hipótesis de que resulta beneficioso incluir la ejercitación de las habilidades metacognitivas en una intervención más amplia, en la que se trabajen estrategias de comprensión, puesto que es probable que, detectar problemas de comprensión a partir de un trabajo metacognitivo, no mejore la lectura de las y los estudiantes si no cuentan con herramientas para resolverlos (Ripoll & Aguado, 2016).

Las propuestas privilegian, en general, el abordaje de textos expositivos, lo que resulta congruente con su implementación en los primeros años de la escuela secundaria. Comprender textos expositivos (y aprender a través de ellos) conlleva demandas específicas de procesamiento respecto de otros tipos textuales, como el narrativo (Clinton *et al.*, 2020; Kraal *et al.*, 2018; McNamara *et al.*, 2011), presente desde los inicios de la escolaridad formal. A pesar del papel que juega el desarrollo de habilidades argumentativas en el desempeño escolar y el aprendizaje de contenidos disciplinares (Padilla, 2020), son escasas las propuestas en las que se aborda de modo sistemático la lectura de textos argumentativos. En una revisión sistemática de similares características a las de este estudio (Chimenti & Tonani, en evaluación), se encontró que el abordaje de la argumentación se suele priorizar en las propuestas orientadas a la enseñanza de producción de textos, implementadas generalmente hacia el final de la escolaridad secundaria.

La alfabetización y, en particular, la lectura, no puede ser considerada como una técnica que se aprende en una etapa escolar determinada y luego se replica en distintas situaciones. Por el contrario, se trata de una competencia que se continúa desarrollando en el contexto de tareas de complejidad creciente (Solé, 2018). En efecto, se pueden alcanzar progresivamente niveles más altos de alfabetización a lo largo de toda la vida, si median las oportunidades para hacerlo (Piacente, 2021). Shanahan & Shanahan (2008) postulan un modelo de progresión del desarrollo de la alfabetización que reconoce tres niveles, desde habilidades más generalizables a más específicas: alfabetización básica, intermedia y disciplinar. De acuerdo con el modelo, las habilidades intermedias se comienzan a ejercitar al final de la escolarización primaria afianzándose, mayoritariamente, durante los primeros años de la escuela secundaria, y es durante los últimos años de este nivel que se comienzan a trabajar habilidades propias de la alfabetización disciplinar.

No obstante, un enfoque alternativo señala un límite a esta propuesta en el nivel secundario, donde muchas de las prácticas de lectura y escritura no son específicas de las disciplinas sino propias del ámbito escolar: explicar, describir, resumir, organizar párrafos, sintetizar, entre otras tareas, ponen en juego competencias lingüísticas generales transversales (Navarro, 2013; Navarro & Revel Chion, 2016). Además, la

existencia de géneros que solo circulan en la escuela, tales como los libros de texto, dan cuenta de la especificidad discursiva de los textos del ámbito escolar (Tosi, 2018).

En la presente revisión, las habilidades de alfabetización intermedia, asimilables a la enseñanza explícita de estrategias de lectura para comprender y aprender textos (Solé, 2018), son las que mayormente se ven desplegadas en las secuencias didácticas. En estos casos (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017), las propuestas se implementan en espacios extracurriculares o en el área de Lengua y Literatura. Cuando lo que estructura la secuencia es el interés por aprender un contenido curricular específico (Maturano *et al.*, 2016; Roni *et al.*, 2013), el abordaje de la comprensión suele darse de manera implícita y/o dialógica, de modo que las y los docentes guían las discusiones relativas al texto mientras las y los estudiantes aprenden un tema (Zabaleta *et al.*, 2019; 2021). En un solo caso (Roldán *et al.*, 2021) se enseña de manera explícita y sistemática habilidades cognitivas y metacognitivas, a la vez que la secuencia de actividades se desarrolla en función de los contenidos curriculares prescriptos y al interior de una asignatura. De esta manera, los tres diseños que responden al desafío de *leer para aprender* al interior de un espacio curricular no solo son minoritarios, sino que dan cuenta de una gran variedad de recursos y difieren en los enfoques metodológicos utilizados, así como en la duración de las propuestas, el momento de la escolaridad en que tienen lugar y las estrategias desplegadas, lo que impide siquiera esbozar algunas tendencias.

Al analizar los resultados de la presente revisión, se debe atender a las siguientes cuestiones que limitan su generalización. En primer lugar, debe atenderse al momento de la escolaridad en el que se desarrollan las propuestas revisadas, puesto que la amplia mayoría se focaliza en los primeros años de la escolaridad secundaria, así como a la escasa dispersión de los estudios, en tanto se concentran en tres países latinoamericanos. Por otra parte, llama la atención la ausencia de estudios implementados en España, considerando, en particular, la tradición del país en estudios sobre la temática, y los hallazgos de otra revisión en la que, utilizando la misma metodología, se encontró que más de la mitad de las propuestas de enseñanza de producción de textos en escuela secundaria se realizaron con población española (Chimenti & Tonani, en evaluación). Finalmente, no haber extendido el criterio de inclusión de la lengua al portugués obligó a dejar de lado las propuestas de enseñanza implementadas en Brasil. Una revisión que incluya población lusófona podría contribuir tanto a ampliar el número de estudios incluidos como a enriquecer los hallazgos para la región. Los países de América Latina no solo son profundamente diversos en términos culturales, sociales y económicos, sino que, a la vez, sus sistemas educativos están organizados según distintos criterios y niveles de obligatoriedad, y con currículos propios. En consecuencia, resulta imperante continuar investigando acerca de la enseñanza de la comprensión de textos en la región y a lo largo de todos los años de la escolaridad secundaria.

Por cuanto permite vislumbrar algunos de los desafíos a los que es necesario atender en futuras investigaciones, la presente revisión constituye un aporte relevante a los estudios de intervención en comprensión. En primer término, teniendo en cuenta las características de la escolaridad secundaria y el escaso número de estudios empíricos localizados en el período temporal delimitado, es particularmente relevante atender a la pregunta sobre las características que adquiere el abordaje de la comprensión

de textos, en conjunto con la enseñanza de los contenidos curriculares propios de las distintas asignaturas. Leer para aprender implica leer de modo estratégico y autorregulado (Solé, 2021), por lo que es necesario indagar de qué modo, en cada una de las asignaturas, las prácticas de lectura se incluyen en los procesos de enseñanza y, específicamente, si operan como tareas periféricas o, por el contrario, como prácticas entramadas y, por consiguiente, centrales para la construcción de conocimiento (Carlino *et al.*, 2013; Roni, 2019).

En este punto, dado que la lectura es una práctica situada, cobra especial relevancia la centralidad del rol docente en los procesos de enseñanza. Si bien las asignaturas no son mero reflejo de las disciplinas, se referencian en ellas, por lo que la experticia de las y los docentes en la temática adquiere una gran importancia tanto para la construcción de sentido disciplinar (Fitzgerald & Palincsar, 2019) como para poder guiar las lecturas y las discusiones en el aula a través de los textos (Biancarosa y Snow, 2004; Kosanovich *et al.*, 2010; Zabaleta *et al.*, 2021). En consecuencia, considerar el conocimiento especializado de las y los docentes deviene un prerrequisito indispensable a la hora de explorar las prácticas de lectura que, efectivamente, tienen lugar en las aulas de diversas asignaturas de escuela secundaria y de promover estrategias de intervención específicamente orientadas a los últimos años de este nivel.

En tanto sistematización de los principales aspectos de las propuestas de enseñanza que se han implementado en los últimos años en nuestra región, la presente revisión puede contribuir al desarrollo de nuevas propuestas teóricamente fundamentadas destinadas a enseñar a leer para comprender y aprender en la escuela secundaria. Esto, a su vez, puede constituir una posibilidad de avanzar en el desafío de tender puentes entre la investigación y las prácticas escolares.

Notas:

1 Para referirse a las propuestas que cuentan con más de una publicación, se incluye en el cuerpo del texto la cita del artículo por sobre otro tipo de publicación como tesis de doctorado.

\* En las referencias, se detalla con un asterisco (\*) aquellos estudios que son objeto de revisión en el presente artículo.

**Aprobación final del artículo:**

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:**

Las autoras de este artículo han trabajado en igualdad de condiciones de manera horizontal y colaborativa para su producción. Ambas autoras fueron responsables de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, así como de la elaboración y corrección del documento. Las autoras agradecen especialmente a la Dra. Valeria Abusamra por su lectura del borrador y sus valiosas sugerencias.

**Financiamiento:**

Este trabajo fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a través de las Becas de Doctorado de las autoras de este artículo.

## Referencias

- ABUSAMRA, V., CARTOCETI, R., FERRERES, A., RAITER, A., DE BENI, R., & CORNOLDI, C. (2014). *Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos para 1er, 2° y 3er curso de la escuela secundaria*. Paidós.
- ABUSAMRA, V., CARTOCETI, R., RAITER, A., & FERRERES, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39, 352-361.
- ABUSAMRA, V., DIFALCIS, M., MARTÍNEZ, G., LOW, D., & FORMOSO, J. (2020). Cognitive skills involved in reading comprehension of adolescents with low educational opportunities. *Languages*, 5(3), 34.
- ABUSAMRA, V., FERRERES, A., DIFALCIS, M., & PIACENTE, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. AZ Editora.
- BIANCAROSA, G., & SNOW, C. (2004). *Reading Next - A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- BORELLA, E., CARRETTI, B., & PELEGRINA, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- CAIN, K. (2022). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 298-322). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch14>
- CARLINO, P., IGLESIA, P., & LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- CARTOCETI, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85.
- \*CARTOCETI, R., ABUSAMRA, V., DE BENI, R., & CORNOLDI, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- \*CASTRILLÓN RIVERA, E. M., MORILLO PUENTE, S., & RESTREPO CALDERÓN, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CHIMENTI, M. A., & TONANI, J. (en evaluación). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. Enviado a la revista académica *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación* el 22 de noviembre de 2022.
- CLINTON, V., TAYLOR, T., BAJPAYEE, S., DAVISON, M. L., CARLSON, S. E., & SEIPEL, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>

- DE BENI, R., CORNOLDI, C., CARRETTI, B., & MENEGHETTI, C. (2003). *Nuova Guida Alla Comprensione Del Testo*. Edizioni Erickson.
- \*DOLL CASTILLO, I., & PARRA VÁSQUEZ, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- FARFÁN CASTILLO, C. P., & GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146-167. <https://doi.org/10.48162/rev.5.074>
- FITZGERALD, M. S., & PALINCSAR, A. S. (2019). Teaching practices that support student sensemaking across grades and disciplines: A conceptual review. *Review of Research in Education*, 43(1), 227-248. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821115>
- \*GALEANO-SÁNCHEZ, N., & OCHOA-ANGRINO, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>
- GRAHAM, S., & HEBERT, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- KOSANOVICH, M. L., REED, D. K., & MILLER, D. H. (2010). *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- KRAAL, A., KOORNNEEF, A. W., SAAB, N., & VAN DEN BROEK, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- \*LAGOS, I., YAIKIN, J., ESPINOZA, C., ALVEAL, N., JARA, D., RIVERA, S., & TORRES, C. (2013). El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 103-122.
- LOAYZA ROMERO, M., GALLARDAY MORALES, S. A., & ARANA LOAYZA, P. K. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417>
- MARDER, S., & ZABALETA, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, 279, 6-12.
- \*MATURANO, C. I., SOLIVERES, M. A., PERINEZ, C., & ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, I. (2016). Enseñar ciencias naturales es también ocuparse de la lectura y del uso de nuevas tecnologías. *Ciencia, docencia y tecnología*, (53), 103-117.
- \*MCCARTHY, K. S., SOTO, C. M., DE BLUME, A. P. G., PALMA, D., GONZÁLEZ, J. I., & MCNAMARA, D. S. (2020). Improving reading comprehension in Spanish using iSTART-E: a pilot study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(4), 66-82. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020100105>

- \*MCCARTHY, K. S., SOTO, C., MALBRÁN, C., FONSECA, L., SIMIAN, M., & MCNAMARA, D. S. (2018). Istart-e: Reading comprehension strategy training for Spanish speakers. En *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 215-219). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_39)
- MCNAMARA, D. S., OZURU, Y., & FLOYD, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and reader's prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.
- \*MENESES ALBA, J. X., OSORIO CASTAÑEDA, K., & RUBIO QUINTERO, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 72, 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- MOHER, D., LIBERATI, A., TETZLAFF, J. & ALTMAN, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- \*MUÑOZ-MUÑOZ, Á. E., & OCAÑA DE CASTRO, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- MURPHY, P. K., WILKINSON, I. A. G., SOTER, A. O., HENNESSEY, M. N., & ALEXANDER, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576>
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- NAVARRO, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.471>
- NAVARRO, F., & REVEL CHION, A. (2016). Programa de escritura en la escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura en el nivel medio*. Cátedra UNESCO. <http://hdl.handle.net/11086/2308>
- OKKINGA, M., VAN STEENSEL, R., VAN GELDEREN, A. J., VAN SCHOOTEN, E., SLEEGERS, P. J., & ARENDS, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- OUZZANI, M. HAMMADY, H. FEDOROWICZ, Z., & ELMAGARMID, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- PADILLA, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: Desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de argumentación*, (20), 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., SHAMSEER, L., TETZLAFF, J. M., AKL, E. A., BRENNAN, S.

- E., CHOU, R., GLANVILLE, J., GRIMSHAW, J. M., HRÓBJARTSSON, A., LALU, M. M., LI, T., LODER, E. W., MAYO-WILSON, E., MCDONALD, S., ... MOHER, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- PALINCSAR, A. S. (2017). Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second language learners. *Contact Fall*, 43(3), 44-52.
- PERFETTI, C., & HELDER, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. En M. J. Snowling, Ch. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 5-35). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch1>
- PIACENTE, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, A. Chimenti & S. Tiscornia (Eds.), *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 17-43). Tilde Editora.
- RIPOLL, J. C. (2016). ¿Sabemos cómo mejorar la comprensión lectora? *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 36, 101-102. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.06.001>
- RIPOLL, J. C., & AGUADO, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- RIPOLL, J. C., & AGUADO, G. (2016). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS.
- ROLDÁN, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30, e180126. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>
- \*ROLDÁN, L. Á. (2021). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- ROLDÁN, L. Á., & ZABALETA, V. (2021). Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos: una síntesis de la literatura. *Orientación y Sociedad*, 21(1), e030-e030.
- \*ROLDÁN, L. Á., ZABALETA, V., & BARREYRO, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594.
- \*RONI, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- \*RONI, C., ALFIE, L. D., & BORCHES, E. (2013). ¡Leer, escribir y... YouTube?! Una secuencia didáctica sobre síntesis de proteínas. *Revista de Educación en Biología*, 16(1), 15-27.
- SÁNCHEZ, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>

- SERRANO, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- SHANAHAN, T., & SHANAHAN, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. RAND.
- SOLE, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, (49), 3-15.
- SOLE, I. (2021). Aprender a través de los textos: leer para aprender contenidos curriculares. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán & E. Nadal (Eds.), *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Neuroaprendizaje infantil.
- TELLEZ, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Dykinson.
- TOSI, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- VAN DEN BROEK, P., & KENDEOU, P. (2022). Reading Comprehension I: Discourse. En M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 239-260). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11>
- ZABALETA, V., ROLDÁN, L. A., & SIMIELE, M. E. (2019). El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase. En S. Vernucci, S. & E. Zamora (Comp.), *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 8-20). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ZABALETA, V., ROLDÁN, L. A., & SIMIELE, M. E. (2021). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología*. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe129>